УДК 370.1

Н.В. ТРЕБУХИНА

ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ ФРГ

В статье приводится анализ систематизаций дидактических направлений, сложившихся в педагогике ФРГ, предпринятый российскими и немецкими теоретиками. Особое внимание уделено критериям классификации и месту коммуникативной дидактики в общей системе немецкой педагогики.

Ключевые слова: *дидактическая классификация, гуманитарная педагогика, тенденции развития, критерии, теория содержания образования, теория обучения, критико-коммуникативная дидактика, смена парадигм.*

Введение. В педагогике ФРГ, являющейся сложным и целостным образованием, в середине XX века наметилась новая тематическая линия, на становление которой оказали значительное влияние успехи науки, создавшей большое количество технических устройств передачи информации, а также те отрасли научных знаний, которые ставили перед собой задачу исследования воздействия передаваемой информации на аудиторию – социология, социальная психология, философия. Оформление коммуника-тивной дидактики было сопряжено с внутринаучными тенденциями развития педагогической науки ФРГ, которая располагала значительным объемом знаний об особенностях общения как фактора формирующего воздействия. Имелся значительный материал, подлежащий систематизации, который был получен как на стихийно-эмпирическом, так и на стихийно-теоретическом этапе развития педагогической науки. Накопление большого количества материала в любой области знания требует его систематизации и классификации, что в свою очередь представляет собой предпосылку дальнейшего развития знания.

Целью данной статьи является обобщение систематизаций дидактических направлений в педагогике ФРГ, которое позволит дать оценку современного состояния и перспектив развития дидактического знания в немецкоговорящих странах Западной Европы.

Исследование проблем, связанных с определением места коммуникативной и критико-коммуникативной дидактики в общей системе педагогики, является, на наш взгляд, важным для определения тенденций развития вышеобозначенных дидактических направлений. В представлениях российских и немецких педагогов сложились во многом не совпадающие точки зрения на количество дидактических школ, их преимущественную принадлежность к ведущим или оформившимся в настоящее время педагогическим системам, на ту роль, которую они играют (или могут сыграть) в практике обучения.

Критерии классификации направлений немецкой дидактики российскими теоретиками. Проблемы, связанные с систематикой современных дидактических направлений, сложившихся в педагогике ФРГ, являлись предметом специального исследования Н.Д. Никандрова [1], Т.Ф. Яркиной [2], О.Д. Федотовой [3]. Н.Д. Никандров классифицирует дидактические школы по совокупности признаков, к числу которых он относит определе-

ние предмета дидактики, содержательное истолкование ее категорий, совокупность и ранжирование значимости задач, характер отношений со смежными науками. Представляется важной и конструктивной мысль исследователя о том, что наряду с четко оформившимися дидактическими школами, к числу которых относится геттингенская и западноберлинская, следует принимать во внимание лишь намечающиеся тенденции, не получившие самостоятельного названия. Н.Д. Никандров с определенной долей условности определяет совокупность данных идей как два направления – кибернетическая и психологическая дидактика, используя для их обозначения названия отраслей научных знаний, в русле проблематики которых ведется преимущественная разработка дидактически значимых вопросов.

В исследованиях Т.Ф. Яркиной дидактические направления ФРГ классифицируются с учетом мировоззренческой и теоретической позиции автора той или иной концепции. В систематике Т.Ф. Яркиной используются термины «дидактика Г. Рерса», «критическая дидактика Х. Гамма», которые фиксируют момент зарождения новых дидактических направлений как в общепедагогическом контексте, так и в авторской интерпретации. Данная систематика является весьма ценной при характеристике особенностей дидактических воззрений того или иного автора, что будет использовано нами в случае, если система дидактических воззрений теоретиков не будет четко соответствовать критериям иных систематик.

О.Д. Федотова [3] классифицирует современные направления немецкой дидактики в рамках методологической концептуализации педагогики, согласно которой дидактические построения осмысливаются в логике и категориях способа познания. Согласно данной систематике коммуникативная и интерактивная дидактика развиваются в рамках структуралистской педагогики, которая является достаточно широким направлением, развивающим свою проблематику на постулате признания любой структуры образованием, способным к саморазвитию, достраиванию, трансформации, самостоятельному преобразованию своих структурных элементов.

Систематизация дидактических направлений в педагогике ФРГ. Еще больший разброс мнений относительно количества дидактических школ и направлений, а также критериев их классификации представлен в педагогике ФРГ.

В. Петерсен отмечает, что в современной педагогической мысли ФРГ лидирующее положение остается за «геттингенской школой», динамичное развитие которой не исключает прогресса других дидактических школ, что позволяет характеризовать современную дидактическую палитру в категориях «разнообразие и конкуренция» [4. С.164]. Согласно В. Петерсену, в истории дидактической мысли следует выделить два этапа, в рамках которых происходят парадигмальные сдвиги: до и после наступления семидесятых годов XX века. В первый период явно выделяются пять дидактических направлений, к числу которых причислены теория содержания образования (*bildungstheoretische Didaktik*), дидактика как теория обучения (*lerntheoretische Didaktik*), информационно-теоретически-кибернетическая дидактика (*informationstheoretisch-kybernetische Didaktik*), теория, ориентирующаяся на цели обучения (*lernziehlorientierte Didaktik*) и коммуникативная дидактика.

Второй этап развития немецкой дидактики характеризуется «консолидацией и сменой парадигм» [4. С.166]. Не утверждая, что концепции, имевшие тенденцию к развитию и представленные в первый период, полностью потеряли свою потенцию и находятся в состоянии стагнации, В. Петерсен все же отмечает новые тенденции, определившие современное состояние немецкой дидактики. В качестве доминирующих теоретик выделяет три направления.

1. Критико-конструктивную дидактику, имеющую непосредственное отношение к гуманитарной педагогике и отчасти продолжающую ее дидактические традиции.

2. «Гамбургскую» дидактическую модель, воплотившую критическую тенденцию, сложившуюся в рамках дидактики как теории обучения и оформившуюся в период переезда некоторых теоретиков данного направления из Западного Берлина в Гамбург.

3. Критико-коммуникативную дидактику, которая рассматривается лишь как дополнение к вышеотмеченным подходам, но при этом развивается как альтернативная дидактическая теория. Уровень развития критико-коммуникативного знания не оценивается В. Петерсеном как высокий. Данное направление дидактики, «оставаясь долгое время лишь на позициях обсуждения своих предпосылок, их истолкования, в последнее время представляет также практические модели, например, модель личностно-ориентированного планирования урока» [4. С.167].

Таким образом, в оценочных суждениях В. Петерсена, представившего два парадигмальных основания немецкой дидактики, разведенных во времени, мы не находим утверждения о том, что критико-коммуникативная дидактика органически «произросла» из концепции коммуникативной дидактики. Они, согласно никем не оспоренной типологии В. Петерсена, развиваются параллельно, решая свой круг образовательных задач.

Косвенным подтверждением данного предположения является дидактическая классификация Р. Винкеля, которого коллеги по педагогическому «цеху» считают последовательным и даже агрессивным защитником позиций критико-коммуникативной дидактики. Р.Винкель утверждает, что в настоящее время существуют пять оформившихся дидактических школ: дидактика как теория содержания образования; неопозитивистская дидактика; дидактика как теория обучения; каррикулярные стратегии; ориентированные на цели обучения; информационно-теоретическая дидактика; критико-коммуникативная дидактика. В данном перечислении имеются определенные совпадения с предыдущей систематикой, в которой также отмечается наличие «классических» направлений. Однако, если для В. Петерсена своеобразным «водоразделом» в развитии дидактической теории служит смена парадигмальных оснований науки, Р.Винкель не приводит критерия, согласно которому были определены данные дидактические направления. Представляется, что приведенная систематика не простроена по признаку соответствия некоторому единому критерию. Из представленного ряда особенно резко выделяется неопозитивистская дидактика, которая относится к иному типологическому полю, о чем свидетельствует ее наименование собирательным философским термином. К сожалению, автор не уточняет, какой этап развития неопозитивизма как широкого философ-

ского течения, пережившего сложную теоретическую эволюцию, является основным в развитии дидактического учения[1].

Критико-коммуникативная дидактика является, по мнению теоретика, равноправной, хотя и «самой юной из пяти дидактических теорий, что делает необходимым выразить критическое отношение к предшествующим направлениям» [5. С.81]. Р. Винкель придерживается конструктивной и импонирующей нам позиции, полагая, что урок, в котором, как в фокусе, воплощаются те или иные дидактические подходы, является намного более сложным, многослойным и противоречивым дидактическим полем, чем это может быть представлено в одной из дидактических теорий. С этим связано желание теоретика изменить уровень анализа дидактического процесса, принятый в «классических» дидактических школах – теории содержания образования и теории обучения. Р.Винкель представляет критико-коммуникативную дидактику как теорию более высокого ранга, потенциально способную выступить в качестве «пополнения, дальнейшего развития и коррекции двух классических направлений, не отменить или заменить их, но попытаться содействовать их усилиям более многомерно и приближенно к реальности планировать и анализировать урок» [5. С.81]. Критике, прежде всего, подвергается созданная в рамках теории содержания образования концепция «дидактического анализа», разработанная авторитетным педагогом В. Клафки [6]. Его теория известна далеко за пределами немецкоязычных стран благодаря тому, что он обосновал и ввел в научно-дидактический оборот понятия «элементарного», «фундаментально-го», «экземплярного», определившие современные подходы к отбору содержания образования[2]. Р. Винкель не скупится на упреки, утверждая, что концепция, созданная В. Клафки для анализа урока, несостоятельна. «"Дидактический анализ" может при известных обстоятельствах планировать урок (но не анализировать)» [5. С.81].

Вторым объектом критики Р.Винкеля является традиционная дидактическая концепция, разработанная в русле понимания дидактики как теории обучения. Автор отмечает, что достоинства данной теории, к числу которых причисляется возможность ее использования для анализа реального урока, одновременно выступают в качестве ее ограничения, связанного с недостаточностью дидактического ресурса для планирования урока. Для обоснования своей теоретической позиции Р. Винкель прибегает к анализу логической структуры следствий двух антитезисов, представленных в критических утверждениях. Теоретик утверждает, что «дидактика – это анализ и планирование преподавания и учения» [5. С.82], что является возвратом к собственной теоретической позиции, которая выступает для автора критерием истинности оценки любого дидактического знания.

Вывод. Все дидактические направления не являются альтернативными и, несмотря на название («критико-коммуникативная дидактика»), конкури-

[1] Неопозитивизм берет начало в эволюции философии «чистого опыта», связанной с именами Э. Маха и Р. Авенариуса, далее развивается в форме логического позитивизма, логической семантики, антипсихологического движения, концепции логического образа факта и множества других концепций.

[2] Концепция «дидактических измерений» и «дидактического анализа» В. Клафки была содержательно проанализирована Н.Д. Никандровым в рамках рассмотрения особенностей геттингенской дидактической школы [1. С.73- 86].

рующими в строгом смысле данного слова. Они соотносятся на основе принципа взаимодополнительности и развивают общее «дидактическое поле» современной педагогики ФРГ.

Библиографический список

1. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. – М.: Высшая школа, 1978. – 279 с.
2. Яркина Т.Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
3. Федотова О.Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX века – 90-е г.г. XX века): Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 1998..
4. Peterßen W. Didaktik und Curriculum. – Frankfurt/M.: e.a.: Lang, 1990. – 232 s.
5. Winkel R. Theorie und Praxis der Schule: Oder Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens - Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997. – S. 79-93.
6. Klafki W. Schultheorien – 2. Aufl. – Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag – 1993. – 129 s.

Материал поступил в редакцию 28.12.04.

N. V. TREBOUKHINA

THE PROBLEM OF SYSTEMATIZATION OF DIDACTIC TRENDS IN PEDAGOGICS OF GERMANY

The article is devoted to russian and german theoretics analysis of systematization of didactic trends created in pedagogics of Germany. Special attention is paid to didactics criterions of classification and the place of communicative didactic in the whole system of german pedagogics.

ТРЕБУХИНА Наталья Васильевна, заведующая кафедрой "Иностранные языки" ДГТУ, кандидат педагогических наук (2004)
Область научных интересов – теория педагогики, проблемы коммуникативной дидактики ФРГ, методика преподавания иностранных языков.
Автор более 20 научных и учебно-методических работ.